

Margem superior: 3 cm

**TÍTULO:** Dá a ideia da essência do artigo. Se o subtítulo não couber junto ao título, inseri-lo em linha abaixo.

Conta nº de página (não aparece).

## LIBERTANDO AS PALAVRAS: AS MINHAS, AS SUAS, AS DELES OU AS NOSSAS?\*

Margem esquerda: 3 cm

Margem direita: 2 cm

Centralizado, em negrito, com letras maiúsculas. (Selecionar o espaço simples quando houver subtítulo). O título fica encostado na margem superior.

2 Enter: 2 espaços 1,5 cm, tamanho 12

*Berenice Gonçalves Hackmann<sup>1</sup>*

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

Entrada de parágrafo de 1,25 cm ou um toque de tabulação.

### RESUMO

**RESUMO:** Apresenta o assunto tratado, a metodologia, os principais resultados e a conclusão da pesquisa.

**AUTOR(A):** Nome completo, sem abreviatura, à direita, em itálico, com inserção de nota de rodapé.

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

Este texto aborda a integração entre o escrever, ler e pesquisar – um dos desafios de um curso de graduação. Objetivou-se realizar uma pesquisa qualitativa que pretende compreender/explicar como um aluno que inicia um curso de graduação, considera a sua competência numa produção textual, solicitada a partir de uma pesquisa, e como essa competência se constrói ao longo do 3º Grau. Os dados foram obtidos através de entrevistas escritas, colhidas junto a 12 alunas, em que cada uma redigiu suas reflexões a partir da pergunta *Como você percebe a sua vivência e/ou capacidade de escrever no desenvolvimento de uma pesquisa?* Os depoimentos, trabalhados através de análise textual permitiram que se constatasse que a maioria das alunas do semestre inicial apresenta dificuldade no registro das suas ideias e que, ao longo do curso, se apropria da escrita, reconhecendo a importância da produção textual emersa de leituras e pesquisas. Defende-se o argumento de que a escrita, a leitura e a pesquisa devem ser desenvolvidas de forma contínua, eficaz e prazerosa desde os primeiros anos escolares.

Fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, com exceção das epígrafes, citações diretas longas e notas de rodapé, que são digitadas em tamanho 10.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Escrita. Produção textual.

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

### ABSTRACT

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

**PALAVRAS-CHAVE:** termos ou expressões que representam os assuntos tratados no artigo. Criar de 3 até 5 palavras, separadas entre si por ponto.

**RODAPÉ:** Breve currículo do(a) autor(a), incluindo endereço eletrônico

A 2ª linha começa embaixo da 1ª letra da 1ª linha, para ressaltar o número da nota. Se houver mais de uma nota na mesma página, não haverá espaço entre uma nota e outra.

This paper approaches the integration of writing, reading and researching – the largest challenge of the students in a graduation course. It was decided to use a qualitative research which intends to understand/explain how a student who starts a graduation course considers his competency in textual production, required from a research, and how this competency is built during College. The data was obtained through written interviews gathered from 12 students who wrote their reflections from the question *How do you feel your living and/or capacity of writing during the developing of a research?* The statements, worked using textual analysis, permitted to verify that most of the students in the first semester have difficulties in

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Pucrs e professora nas Faculdades Integradas de Taquara - Faccat. [bere@faccat.br](mailto:bere@faccat.br).

registering their ideas and, throughout the course, dominates the writing recognizing the importance of textual production coming out from readings and researches. It is defended that the writing, the reading and the research must be developed in a continuous, effective and pleasant way since first years at school.

**Keywords:** Research. Writing. Textual production.

2 Enter: 2 espaços 1,5 cm, tamanho 12

## 1 INTRODUÇÃO

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

Na epígrafe: espaçamento simples, fonte tamanho 10, recuo de 8 cm a partir da margem esquerda.

**INTRODUÇÃO:** Esclarece o assunto em estudo, o ponto de vista sob o qual foi abordado, as justificativas que levaram à escolha do tema, o problema de pesquisa, as hipóteses ou questões norteadoras (optativo), o(s) objetivo(s) pretendido(s), o tipo de pesquisa e o método utilizado. Pode incluir ainda a descrição da forma como o artigo está estruturado.

**EPÍGRAFE:** Consiste numa citação direta, relacionada ao tema do trabalho, escrita à direita, texto justificado, a 8 cm da margem esquerda, com letra normal, tamanho 10, espaço simples. Deve haver o registro da autoria na mesma forma como se faz uma citação direta. Se uma epígrafe for colocada numa seção primária, as demais também deverão receber a mesma inserção.

Zézim, remexa na memória, na infância, nos sonhos, nas tesões, nos fracassos, nas mágoas, [...] no fundo do poço sem fundo do inconsciente: é lá que está o seu texto. Sobretudo, não se angustie procurando-o: ele vem até você, quando você e ele estiverem prontos. Cada um tem seus processos e você precisa entender os seus. De repente, isso que parece ser uma dificuldade enorme pode estar sendo simplesmente o processo de gestação do sub ou do inconsciente. (ABREU, 1979<sup>2</sup>).

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

Ao se trabalhar com alunos de cursos de graduação, observa-se que o escrever entrelaçado à pesquisa tem sido alvo de constante preocupação nos processos de aprendizagem e, muitas vezes, permeado, por que que não dizer, de desconforto. Constata-se, por vezes, a resistência inicial que esse *fazer* desperta nos educandos ao se propor, nos primeiros encontros de uma disciplina, a criação de uma produção textual que apresente posicionamento, crítica e/ou argumentação sobre, por exemplo, determinado tema debatido em sala de aula com suporte de prévia leitura. A insegurança é percebida através da agitação e de olhares que perpassam a classe e, com frequência, alguém pergunta: “*Podemos escrever com as nossas palavras?*”

Não há espaço entre um parágrafo e outro.

E aí começa uma das tantas reflexões que se pode fazer: *se não for com as ‘suas’ palavras, com quais poderão ser?*

Numa monografia, em cada seção primária o número da nota de rodapé inicia em 1. No artigo optou-se pela numeração contínua.

Esse fato - recorrente em múltiplos semestres - desencadeou esta investigação que partiu da pergunta *Como você percebe a sua vivência e/ou capacidade de escrever no desenvolvimento de uma pesquisa?*, objetivando compreender/explicar como um aluno<sup>3</sup> que inicia um curso de graduação, considera a sua competência numa produção textual, solicitada a partir de uma pesquisa, e como essa competência se constrói ao longo do 3º Grau. Dessa forma, a pesquisadora interessou-se, em 2005, em desenvolver uma pesquisa qualitativa, que contou

<sup>2</sup> Consultando as Referências, o leitor poderá verificar que se trata de um site, o que exige o pesquisador da não indicação do número da página da qual foi extraída uma citação direta. (N. A)

<sup>3</sup> Indicação geral, não incidindo a questão de gênero.

com depoimentos de 12 alunas<sup>4</sup> de um curso de graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES), valendo-se de perguntas-guia como: *Como você se sente ao iniciar a escrita de um texto necessário às exigências de uma pesquisa? Você percebe diferença entre a escrita no dia-a-dia e a acadêmica? Como foi a sua produção textual antes de ingressar num curso superior? Você acredita que há alguma relação entre leitura e escrita? Você considera que houve melhora na sua escrita desde o ingresso na IES?*

Esclarece-se que 6 alunas cursavam o primeiro semestre e que as demais eram formandas, escolhas consideradas pertinentes para uma melhor reflexão sobre a apropriação, ao longo de suas trajetórias educacionais, desses processos da pesquisa e escrita, que carregam consigo o embasamento realizado através de leituras.

A escolha de se desenvolver a investigação sob uma ótica de pesquisa qualitativa deve-se ao fato de que esse tipo de pesquisa se envolve com a análise de fatos em sua especificidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos, como destaca Flick (2004). Salienta-se que as subjetividades do pesquisador e dos participantes da pesquisa são parte do processo e há um não-compromisso em estabelecer leis universais.

O processo de análise textual, por sua vez, proposto por Moraes (2005b), encaminhou à unitarização, categorização e comunicação dos dados obtidos, permitindo uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado. Observa-se que a identificação das denominadas *unidades de significado* foi resultante de sucessivas leituras que traduziram o sentido relativo ao tema de pesquisa.

Para apresentar as reflexões, traz-se a este texto *Mergulhando no tema*, formado por 2 subitens: *À procura do prazer em escrever*, em que se apresentam os relatos das dificuldades que alunas - principalmente as que estão ingressando na Academia - possuem quanto à escrita e à evolução deste processo e *O anelamento da leitura, da escrita e da pesquisa*, segmento em que se aborda o amálgama desse trinômio. Na finalização, *Libertando as palavras*, a autora retoma a pesquisa como um todo e procura responder à provocativa indagação apresentada no título, seguida das Referências, que indicam as fontes de consulta utilizadas neste texto.

Inicie-se, então, esse mergulho num universo no qual alunas se defrontaram com o escrever, fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa e que traz, também, no seu bojo, a importância da realização de leituras.

---

<sup>4</sup> A escolha de participantes do sexo feminino foi resultante de casualidade, não incidindo nenhuma seleção em relação a gênero.

## 2 MERGULHANDO NO TEMA

**DESENVOLVIMENTO:** Parte principal e mais extensa do trabalho. Deve apresentar a fundamentação teórica (que PODE estar imbricada na discussão dos dados obtidos ou apresentada num item separado), a análise e os resultados. Divide-se em seções e subseções.

**SEÇÃO PRIMÁRIA:** À esquerda, em negrito e letras maiúsculas. No artigo, as seções primárias não iniciam nova página, pois o texto é contínuo. Neste acaso, o começar numa nova página ocorreu apenas por uma questão de formatação.

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

O escrever é isso aí: interlocução. Quais os interlocutores nesse ato aparentemente tão pessoal, solitário, reservado, silencioso? Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me estão espionando, indiscretos e metidos; os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas; os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender. Por fim, porque influenciado por todos os demais, eu, escrevente em diálogo comigo mesmo e ao mesmo tempo primeiro da fila [...]. (MARQUES, 2001, p. 24-25).

Nesta seção, abordam-se questões sobre pesquisa, interlocutores diversos, prazer e desprazer no ato da escrita e outros detalhamentos que compõem o mundo da produção textual que emerge de investigação e leituras, apontando, desde as dificuldades iniciais até, pode-ser dizer, o orgulho em ver coroado de êxito o investimento na escrita.

Mas, inicialmente, apresentam-se alguns aspectos teóricos sobre o escrever.

Escrever, independentemente da profissão, que num determinado momento precisa do processo da escrita, é sempre um desafio: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas”, esclarece Lispector (1984). E complementam Squarisi e Salvador (2004, p. 10): “É atividade complexa, resultado de boa alfabetização, hábito da leitura, formação intelectual, acesso a boas fontes de informação e muita, muita prática. Além, é claro, de algo que vem de Deus ou do DNA, quem sabe? - o talento individual”.

A escrita, por vezes procrastinada, coloca, face a face, o autor, seus pensamentos e suas vivências em leituras. Porém, se deve ter presente que ao se escrever, “[...] é importante não pretender produzir um texto pronto e acabado desde o início. É importante pensar o texto como uma produção em processo de aperfeiçoamento gradativo”, reflete Moraes (2005, p. 177), superando a ideia de escrever um texto que se apresente, desde o início, já como na fase de finalização, pois ele deve ser construído de forma incessante e gradativa. Para Machado (2000), escrever é contar para que outra pessoa possa reconhecer o que se passou com ela. Assim (p. 31), “ler sem escrever dificilmente poderá constituir propriamente uma criação, nem permitirá desenvolver a autoria, pois os frutos do encontro perder-se-ão no emaranhado caótico da memória heterogênea do sujeito”.

Ao lado da escrita, a leitura “de boas obras e a redação contínua e persistente são as formas mais seguras para a aquisição de vocabulário rico e seguro. Isoladas, as palavras pouco comunicam; no contexto, no entanto, os significados se acrescentam ou se alteram,

ampliando ou reduzindo seu universo semântico”, ressalta Ribeiro (2003, p. 19). Há que se ressaltar que a escrita rompe barreiras geográficas e, após Gutenberg, a escrita espalhou-se pelo mundo e, na atualidade, por meio da tecnologia da informação e da comunicação, uma pessoa pode enviar seus textos para, se desejar, milhares de outras pessoas através da Internet, complementa Belloto (2003).

Seria importante trazer outras elucidacões a este texto. Porém, após essa breve explanação, passa-se a pensamentos que, entremeados aos depoimentos, imbricam teoria, análise e reflexões sobre a escrita, a leitura e a pesquisa.

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

## 2.1 À procura do prazer em escrever

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

SEÇÃO SECUNDÁRIA: Subdivisão que só deverá ocorrer quando houver mais outra(s). Caso contrário, não haverá necessidade de fragmentar o item, apresentando-se tão somente a seção primária.

SEÇÃO SECUNDÁRIA: À esquerda, em negrito e letras normais

Escrever é um ato que necessita de interlocutores, pois no momento em que se tem à frente uma folha de papel ou a tela de um monitor, o texto resultante envolve não apenas o escritor, mas também, como evoca Marques (2001), interlocutores visíveis e invisíveis. Os visíveis são aqueles com os quais o autor realiza algum tipo de interface: amigos, colegas, professores, orientador (se for o período da construção de uma monografia) e ainda outros que podem surgir ao longo da trajetória da escrita. Há também os que participaram da pesquisa, que “doaram” suas reflexões (e que aqui se registrou como *colaboradoras*). Invisíveis são os autores a quem se recorre para a fundamentação e discussão de dados obtidos na pesquisa, ou seja, os interlocutores teóricos. Mas há ainda aquele(s) que, num determinado momento, lerá(ão) a produção escrita e que já se anuncia(m) na imaginação do autor durante a escrita:

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

← 4 cm → Ei! você aí: não podia se declarar, dizer o que está por trás dessa cara do Geninho da novela global das 20 horas? Fale, homem! Esse seu silêncio me incomoda. Ah, você não viu a novela? Não conhece o tal fantasma, o Geninho? Melhor, assim pode imaginar as muitas caras que sinto, enigmáticas, a espionar o que escrevo. (MARQUES, 2001, p. 21).

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

Como se depreende, até mesmo um teórico pode sentir-se desconfortado no momento em que escreve. Assim, não surpreendem determinadas inseguranças evidenciadas em vários depoimentos de alunas que iniciam suas produções textuais.

Esses fragmentos permitem vislumbrar as dificuldades que a maioria das alunas manifestou em relação à escrita necessária para a construção e comunicação de uma pesquisa: “Estou me deparando novamente com um dos maiores problemas que enfrento como estudante: escrever um texto”<sup>5</sup>. No entanto, as “receitinhas”, “cartas de amor”, “bilhetes” e

<sup>5</sup> Fez-se a transcrição dos depoimentos com estilo itálico, destacando, dessa forma, os registros das colaboradoras.

até “pequenos desabafos” não causavam preocupação, mas o escrever com qualidade e o argumentar “[...] para convencer de fato o futuro leitor da importância e seriedade do meu trabalho” indicavam o impacto significativo frente a uma singela página, virtual ou não. Dito de outra forma: “Gosto de escrever, mas tenho dificuldade de pôr no papel tudo o que eu penso para que seja de uma forma que todos que forem ler, entendam o que eu quis expressar”. Sobre isso Garcia (2005, p. 93) esclarece que uma produção textual “[...] que tem como base a expressão de desejos, de sonhos, de sentimentos e de ideias sem compromisso formal, é considerada prazerosa. Mas, a escrita de acordo com as normas técnicas é considerada ansiogênica e fonte de desprazer”. Outras expressões como “[...] tenho dificuldade de escrever o que não consegui interpretar”; “[...] ao escrever não consigo organizar e expressar minhas ideias” e “[...] sempre que preciso escrever, me sinto insegura” foram destaques em depoimentos de alunas que estavam no início da formação acadêmica.

Aprofundando a (re)leitura dos depoimentos, constatou-se a incompletude que perceberam nas pesquisas e escritas realizados no Ensino Básico: “Nunca gostei de pesquisar sobre algo, talvez porque não fui estimulada da melhor maneira, e pior ainda, tropeçava na leitura e na escrita e tudo era muito sem graça”. Outra aluna assim se expressou; “[...] copiava, copiava, copiava e, no final, lá colocava uma lista de livros que tirava da biblioteca. Se eu tivesse paciência e tempo para maior ‘coleta’, a nota poderia ficar mais alta devido a um maior número de páginas escritas com uma letra bem bonita”. As pesquisas e situações cotidianas de sala de aula, também se reportando àquele período, se constituíam “[...] numa espécie de ‘decoreba’ e não no aprender de verdade”.

E são nítidas as marcas dos anos de fracasso na escrita. Quando vinha com o tema “fechado”, a famosa *redação* ou *composição* tolhia a imaginação e criatividade, e relembra uma acadêmica: “[...] tínhamos de escrever um resumo de um livro ou, no máximo, fazer uma redação de um assunto previamente escolhido pela professora.

O prazer do envolver-se, o deixar brotar as palavras e pensamentos, como menciona Neruda (2009), está ausente nos depoimentos analisados, pois as graduandas não percebiam, como registrava o poeta, a grandiosidade das palavras:

**1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12**

← **4 cm** →  
 Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... [...] Brillham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... [...] Agarro-as no vôo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revolvo, agito-as, bebo-as, sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as... [...] Tudo está nas palavras... (NERUDA, 2009).

Demonstraram-se também distantes do escrever que Freire (2003) exalta, para quem essa ação era revestida tanto pelo prazer, dever, tarefa política, quanto pela alegria que o acompanhava desde a produção até a materialização de uma obra.

Não cabe aqui tentar descobrir em que tempo se situa a fragmentação da pesquisa, do ler, do escrever nem as causas desse fato, mas é evidente que houve um travamento e aquelas alunas não tiveram a oportunidade de se inundarem pelas “cócegas” do pesquisar. No entanto, é possível que, enquanto crianças, elas possuíam o desejo de conhecer, de desbravar o mundo (real ou imaginário). Alves (2009) reforça esse pensamento: “Os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata, bebendo a água de um mesmo ribeirão! Querem águas de rios, de lagos, de lagoas, de fontes, de minas, de chuva, de poças d'água...”. Esses desejos precisam ser contemplados, pois suas carências provocam lacunas que deixam atrás de si vazios que se manifestam ao longo de uma vida.

Há também a questão da curiosidade. Sobre ela, Morin (1999) afirma que a pessoa a possui como uma característica inata que a encaminha a uma pulsão exploradora ou cognitiva e que faz com que seja investigadora desde a mais tenra idade. Porém, há descaminhos e essa pulsão se dilui no transcorrer da “aula copiada”. Uma aluna lembrou-se: “*Eu adorava perguntar, [...] mas a profa. [sic.] dizia que aquilo não era do programa. Então, aprendi a calar. [...] Até acredito que ela achava que eu atrapalhava a aula!*”, e outra acrescentou: “*Na escola, ganhávamos tudo pronto, apenas tínhamos que completar ou dizer sim ou não [...] naquela época dificilmente se produzia um texto e a redação era um verdadeiro castigo*”. As dificuldades apresentadas são exemplos de obstáculos entremeados à pesquisa que discentes precisam vencer já no início de um projeto, no primordial momento em que escolhem um tema, com sua delimitação e a que devem propor questionamento(s). Mas não dá para ignorar que os “[...] 15 ou mais anos de língua portuguesa não desenvolveram, na grande maioria dos adultos, qualquer intimidade com a sua própria escrita, de modo que eles não conseguem escrever com facilidade, nem razoavelmente, nem corretamente, nem sem sofrimento”, como denuncia Machado (2002, p. 52).

Trazendo-se Shor e Freire (1986) a este texto, percebe-se também que (p. 18) “[...] a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza” são, dentre outras, algumas das qualidades importantes na produção do conhecimento e, em outra obra, Freire (1992, p. 112) assinala que os conteúdos, como objetos de conhecimento, “[...] se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam”.

Salienta-se que o objeto de estudo de uma pesquisa aqui não é o principal foco e sim o *processo amalgamado na escrita*, condição basal para que se eleve acima da *bricolage*, cujo expediente do *lê* e *copia* se alia hoje, na era da informática, ao *recorta* e *cola* expressos pelas teclas *control + c* e *control + v*: “[...] *tenho tanta dificuldade em ver o que é importante ou não, em sintetizar ou dar a minha opinião. Por isso é mais fácil ir pegando aqui, pegando lá...*”. Por isso, é importante a capacidade de organização, o investimento pessoal e o colocar os saberes em fluxo, que, como explicita Lévy (1999), dependem dos esforços e condições individuais de cada estudante, que pode evidenciar a necessidade de um tipo de “suporte externo” que o auxilie a superar a não-autonomia na construção de seus saberes: “*A cobrança em relação à escrita não foi tão rígida, talvez por isso eu não me esforcei para melhorar*”, declarou uma aluna, enquanto outra afirmava que “[...] *no decorrer do curso os professores deveriam cobrar mais a pesquisa e a escrituração [sic] [...] pois hoje sinto dificuldade no meu Trabalho de Conclusão*”.

À medida que o término da graduação se aproxima, percebe-se que as alunas superaram, parcialmente, alguns obstáculos: “[...] *a minha maior dificuldade hoje não é escrever. É em relação ao começo: começar um texto é terrível, levo bastante tempo para começar a pintar as ideias [...]; [...] depois que começo, aí surgem muitas outras*”; “[...] *depois do pontapé inicial as palavras aparecem como mágica!*”

Parodiando Marques (2001), uma formanda argumentou que “*escrever é o começo de tudo. Por mais pobre que seja a escrita nas primeiras tentativas, elas são muito importantes para o nosso desenvolvimento enquanto escritores de Trabalho de Conclusão, pois a questão é começar.*” Identificaram-se, ainda, outras expressões que explicitam o amadurecimento da pesquisa e da escrita: “*Hoje me sinto mais segura ao pesquisar e escrever. [...] parece-me que o emaranhado se desfez*”. Outra aluna esclareceu que os seus professores foram importantes para o desenvolvimento de sua competência no escrever: “*Aprendi mesmo a escrever na faculdade. Nas disciplinas [...] contei com professores que me exigiam muito e sempre me mostraram o erro. Deram-me oportunidades para reescrever o que havia errado.*”

É perceptível o investimento na escrita assim como o prazer de se descobrir *capaz*, materializado numa monografia: “*Às vezes, nessas leituras ‘finais’ até me surpreendo: parece que nem fui eu quem escreveu!*” Houve prazer na realização e na superação de possíveis medos ou bloqueios, permitindo o entrelaçar da escrita e da pesquisa, pois, como disse uma quase-professora, “[...] *a pesquisa e a escrita pode ser uma tarefa gostosa e muito produtiva se eu mesma me desafiar*”.



Apontaram-se, até o momento, pinceladas de trajetórias do escrever e do ler imbricadas no pesquisar (e vice-versa) de alunas de um curso de graduação. A partir da dificuldade inicial, há o descortinar de atitude de pesquisadoras que têm, nas suas produções textuais – destacando-se as do final do curso -, as pontes para a comunicação à sociedade acadêmica e para a satisfação pessoal, como ressalta este depoimento: “*Almejo escrever bem não só para alimentar a minha vaidade, mas para poder contribuir com alguma coisa na educação*”. Houve o reconhecimento das dificuldades que as acompanharam durante situações de pesquisa com todas as suas implicações, como sombras indesejáveis que muitas conseguiram afastar. Acredita-se que muitas têm condições de reconhecer que se precisa combater não só “[...] todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de nós mesmas, com nossos valores, nossos preconceitos, nossa ansiedade e nossa própria preguiça”, como enfatizam Garcia e Alves (2002, p. 264).

Aprender pressupõe lançar-se no desconhecido para descortinar novos mundos, alicerçado na aventura do pesquisar, e, ao investir-se no escrever como *princípio científico* (quando trata da questão da instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento) e *princípio educativo* (quando se torna o esteio para a educação emancipatória, enfatizando o questionamento sistemático crítico e criativo), um profissional da educação estará (re)visitando a sua prática, como explica Demo (1997).

Assim, para construir uma base para esse desafio, é necessário que se tenha em mente esse entrelaçar entre leitura, escrita e pesquisa, onde o fim de uma é o começo e a (re)alimentação de outra num singular sistema anelado. Veja-se a seguir.

**SEÇÃO SECUNDÁRIA:**  
À esquerda, em negrito e letras normais

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

## 2.2 O anelamento da leitura, da escrita e da pesquisa

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

As seções secundárias devem ter, aproximadamente, a mesma extensão, visando a um equilíbrio nos itens do artigo.

A construção de um embasamento teórico sobre assuntos de interesse *do e para* o aluno é presença pertinente aos diferentes níveis de ensino. Dessa forma, a leitura nos cursos de graduação se constitui num alicerce teórico importante para os diversos diálogos que ocorrem numa pesquisa.

Compreenda-se que a leitura aqui referida não é aquela que incentiva a mera repetição de palavras de outros, a que, apropriadamente, Serres (1993) faz a alusão de *jovem: velho papagaio*. A leitura que se propõe, é aquela povoada por outros interlocutores, uma vez que “o apoio bibliográfico se deve buscar na hora do escrever para que seja inspiração, ajude a sair dos impasses, a descortinar novos horizontes e caminhos”, como esclarece Marques (2001, p. 22).

E há outro aspecto que Abreu (1979) salienta: “[...] ler é alimento de quem escreve. [...] Se não gostar de ler, como vai gostar de escrever? Ou escreva então para destruir o texto, mas se alimente. Fartamente”. Nesse sentido, depoimentos demonstram preocupações de alunas em início de curso, o que pode impulsionar o aprofundamento teórico: *“Quanto mais as pessoas lerem, menos dificuldades terão de escrever, mais criativas se tornarão para redigirem um texto”*; “[...] tenho necessidade de muita leitura para me aperfeiçoar na escrita e na vida pessoal”; “[...] devemos ter a leitura como parte de nosso dia e não como obrigação, pois lendo adquirimos suporte para poder escrever bem e não apenas copiar o que está nos livros e revistas”. E da “proximidade” com autores e do dialogar com textos, pode haver a natural evolução à autoria sem descuidar de indicar as fontes de consulta.

E a questão de assumir-se como autor é tarefa que se deve conquistar no dia-a-dia da pesquisa e escrita para romper com o *status quo* de que “[...] escrevo pouco, somente o necessário para minha vida profissional de professora em escola de educação infantil”.

A interlocução com outras vozes, as tentativas de caminhar por emaranhado de ideias que se entrecruzam, se desvanecem, se interpõem e, amiúde, perturbam e afetam a acolhida de novas e velhas formas de pensar, é a abertura para a existência de um saber-andante que necessita de constantes decapagens para (entre)ver novos olhares e configurações. Percebe-se aí a aprendizagem em ritmos compatíveis e permitidos *para e pelas* pessoas: *“Sou muito rápida numa pesquisa e vejo que na escrita também. Às vezes é bom porque solto tudo no papel para depois reler. Em outras, peço pelas superficialidades. Daí, volto e recomeço. Se der tempo”*.

Ousa-se pensar que cada pessoa é uma *matrioska* abrigando interlocuções diversas que fazem com que cada ser humano seja único, representado e representante da holografia<sup>6</sup> social de suas aprendizagens que carregam (re)configurações do ler-escrever-pesquisar-escrever-ler sucessivamente em ordem alterada a cada (re)construção.

E o ler-pesquisar-(re)ler ou pesquisar-ler-escrever encaminha à construção de novos saberes alicerçados sobre os anteriores, pois os saberes dos vários interlocutores como os leitores, autores e suas obras, “[...] sujeitos de práticas sociais a quem ouvi, entrevistei, interpelei - e os meus saberes se fundem e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros”. A isso se chama de aprendizagem, como esclarece Marques (2001, p. 26). Nesse ângulo, a apropriação de leitura pode interferir na própria leitura e escrita, salientando-se a existência de *lacunas*: *“Se a leitura*

---

<sup>6</sup> Com esta palavra Morin (2000, p. 32), sob a ótica do paradigma da complexidade, apresenta a concepção de que “[...] não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte”. Assim, as vivências, as leituras e os embasamentos teóricos de outras pessoas são aspectos hologramáticos.

*e a escrita tivessem sido trabalhadas desde que eu era pequena, com certeza eu teria um vocabulário muito mais enriquecido.”; “[...] na minha trajetória escolar não foi exigido o ler e escrever.”; “[...] no tempo de estudante [do Ensino Básico] eu tinha que ler e não gostava e hoje tenho falta de base para escrever alguma coisa. Observo que preciso ler várias vezes para poder dar opinião sobre qualquer fato ou assunto”. É nítida a percepção que possuíam, da importância da leitura para, posteriormente, “[...] escrever bem como espaço para evidenciar meu crescimento”.*

Há, possivelmente, a ideia de que a escrita está condicionada somente às leituras *a priori*, como se apenas delas resultasse uma satisfatória produção textual. Porém, há muitos fatores que interferem nesse processo: tempo para trabalhar um texto, amadurecê-lo, revisá-lo, ir-e-vir, (re)construindo-o gradativamente. Morin (1996, p. 99) confidencia: “[...] a verdade é que escrever me faz sofrer imensamente e refaço várias vezes os meus textos. O que me desola é que se fique com a impressão de que eu carrego num botão e pronto, dou à luz trezentas páginas! As coisas não se passam assim.” Além disso, acredita-se que um texto sempre está inacabado. O citado autor, corroborando esse pensar, assim finaliza umas das suas obras (2001, p. 511): “Termino esta conclusão. Nada está verdadeiramente terminado, bem sei, terei ainda muito que retomar, que corrigir. Mas tenho finalmente a sensação de ter anelado o anel”. Esse *anelar o anel* invoca a recursividade, fator presente na auto-organização que pressupõe permanente movimento de “[...] ler para mudar e escrever para saber em que mudamos. Escrever durante a leitura e não apenas depois de ter lido muitos meses ou muitas páginas”, como reforça Machado (2000, p. 31). Nessa reflexão, desconstrói-se o conceito de que apenas a leitura é fator importante para uma construção textual, pois o contínuo exercício de escrever e reescrever é que legitima o processo.

Para Moraes (2005c), a busca da construção teórica numa produção, que envolve pesquisa, leva à busca consistente e continuada de leituras e isso não deve pautar veredas já com trilhas estabelecidas e evidenciadas, pois a questão é procurar novas sendas para percorrer. Esses caminhos podem ser palmilhados desde a Educação Infantil, pois no ambiente escolar onde as crianças transitam, se percebem atitudes de pesquisa que devem ser fomentadas.

A partir das reflexões de Demo (2000), a pesquisa pode ser entendida como princípio educativo que se desenvolve ao lado do seu caráter científico e no qual um dos atores é o professor, cuja função é, por vezes, banalizada, sendo traduzida como mero repassador de conhecimento alheio, pois, durante a sua formação jamais tentou, nem foi incentivado a construir alguma produção própria. Por isso, no período de formação como professor, o aluno

precisa ser encaminhado às suas próprias elaborações porque, dessa forma, poderá (p. 50) “[...] imbuir-se da condição de mestre, que se alimenta principalmente da pesquisa”.

Como se observa, a pesquisa é um requisito imprescindível para todos os elementos que cercam um processo educativo e, para Demo (2000), o desafio básico de uma IES é a pesquisa, definida como princípio científico e educativo. Como princípio científico, é o instrumento teórico-metodológico para construir conhecimento e, como princípio educativo, pressupõe questionamento sistemático crítico e criativo. Nesse sentido, afirma que educar e construir conhecimento podem, em determinados momentos, se aproximar e até mesmo coincidirem desde que não se esqueça de que construção de conhecimento é apenas meio.

Ao se tecerem outras considerações, pesquisar, de uma forma singela e ampla, é procurar alguma informação que se precisa ou que se deseja saber, em livros, periódicos e documentos de uma maneira pouco profunda. No entanto, a pesquisa como “[...] tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada através do emprego de processos científicos”, como explica Carvalho (1997, p. 100), precisa do necessário aprofundamento nas fontes e na metodologia empregada para que se consiga responder à indagação inicial que gerou a pesquisa, e para que os objetivos possam ser contemplados, como se fez neste trabalho<sup>7</sup>.

Prosseguindo, se faz necessário apresentar o depoimento da formanda em que é reconhecido o desenvolvimento e a evolução do processo de escrita aliada à capacidade de pesquisar durante o período da graduação: *“É importante o meu crescimento, que hoje percebo, porque vou tratar com crianças que dependerão de mim para ‘ganhar’ o mundo que aí está.”* Há, nessa frase, uma ênfase no compromisso político do professor, que tem sua atuação profissional conectada com a sociedade.

É, pois, importante compreender que pesquisa e ensino devem percorrer trajetórias conjuntas. Se o ensino não conta com a pesquisa, fica empobrecido e, por vezes, organiza-se como mero repasse de conhecimentos. Entretanto, se o professor se torna apenas pesquisador, corre o risco de afastar-se do ensino, como alerta Demo (2000), que completa: (p. 52): *“Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor”*, o que ressalta a importância do profissional da educação na sociedade.

Por ser a pesquisa um processo lento e progressivo deve, num curso de graduação, começar nos primeiros semestres, o que faz, por vezes, com que os alunos se sintam “perdidos”, pois as exigências são outras e lhes faltam pré-requisitos. Por isso, é admissível a ideia de que

---

<sup>7</sup> Neste texto, em vez de hipóteses, a autora utilizou-se de *questões norteadoras*, expressas na página 3.

“[...] escrever é bem complicado e ainda não me sinto totalmente preparada”, uma vez que estavam acostumados com uma educação bancária. Freire (1987), ao criticar esse tipo de educação tradicional, afirma que, sob essa concepção, o educador é quem educa, pensa, sabe, escolhe o conteúdo programático, avalia, atua. Nesse contexto, a relação professor-aluno é baseada na verticalidade e o espaço da sala de aula carece de recursos que poderiam tornar as aulas prazerosas e estimulantes.

Para o professor, independentemente do nível de escolaridade em que atua, há um desafio a transpor: o que se refere à organização de seu período letivo, prevendo a produção de elaborações próprias dos alunos, possíveis de serem consideradas na avaliação. A lacuna dessa ação foi comentada por uma aluna: “[...] devido à pouca leitura que tenho, sinto a minha escrita pobre e tenho ainda problemas gravíssimos de compreensão. A cobrança de leitura e escrita foi fraca durante todo o meu percurso escolar”.

Sintetizando, pode-se dizer que a leitura, a escrita e a pesquisa formam um todo amalgamado em que não se pode separar ou tentar descobrir qual a mais importante. Há também um processo de recursividade em que os fios são constantemente entrelaçados, como acrescenta Marques (2001, p. 90): “[...] importa escrever para buscar o que ler; importa ler para reescrever o que escreveu e o que se leu. Antes o escrever, depois o ler para reescrever. Isso é procurar; é aprender: atos em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar”.

E um depoimento permite mais outras reflexões: “Penso que a pesquisa não é sempre feita em sala de aula porque se torna algo trabalhoso para muitos professores, pois eles também terão que se tornar pesquisadores”. Esse depoimento encaminha a Bianchetti e Machado (2002), quando expressam que professores de cursos inseridos em diferentes IES precisam irmanar-se aos seus discentes e superar, também, as suas lacunas. Nem todos tiveram ou têm a experiência de serem pesquisadores, uma vez que “[...] a nossa tradição universitária, fortemente assentada no ensino, cultua uma tradição oral, da aula expositiva ou dos seminários onde se fala e se escuta sobre o que se leu”, como expõe Machado (2002, p. 49). Para os professores, também o escrever faz parte do instrumental de base e, quem sabe, passaram por cursos de graduação sem terem sido “[...] desafiados a ultrapassar a cultura da ‘pescópia’ e da leitura de capítulos ou parte deles xerocados. Raros são os cursos de graduação que contam com disciplinas especificamente voltadas para a prática da pesquisa”, como elucida Bianchetti (2002, p. 173).

Assim, o *Educar pela Pesquisa* apregoado por Demo (1998), dentre outros, alinha do mesmo lado da mesa aluno e professor, superando a educação bancária, positivista e vertical.

Pode-se dizer que cada docente se reveste de novas maneiras de ver o mundo e transita pela segurança/insegurança desses novos caminhos. Seus redemoinhos internos/externos se fazem presentes cada vez que ele próprio é professor de outros professores e de futuros professores, que se tornam também pesquisadores.

Assim, a pesquisa, que tem “invadido” as salas de aula, tem esse caráter do permanente movimento, semelhante ao de um redemoinho. A isso, Morin (2000) denomina *princípio do circuito recursivo*, pois cada momento do giro da água é simultaneamente produzido e produtor: o começo de algo se situa no mesmo ponto de algum processo já ocorrido.

Pelos pensamentos aqui explicitados acredita-se que, ao se tratar da escrita, da palavra e da pesquisa, se deve pensar num singular anelamento, uma vez que esses elementos interagem, se integram e se transformam, legitimando o mundo da pesquisa.

**SEÇÃO PRIMÁRIA:**  
À esquerda,  
em negrito  
e letras  
maiúsculas

### 3 PARA LIBERTAR AS PALAVRAS

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

**CONCLUSÃO:** Retoma o problema de pesquisa, apresentando os resultados e reflexões da investigação. Pode apresentar recomendações para futuro(s) trabalho(s). *Considerações finais* ou *Reflexões finais* são expressões que também podem ser empregadas, sinalizando o não fechamento do tema.

Estando em sintonia com seus afetos, o sujeito está preparado para manifestar a sua intensidade e sua potencialidade. Todavia, precisa atravessar a ponte entre sua potência criadora e as normas instituídas para a escrita acadêmica, isto é, se jogar ao rio e misturar-se às águas e deixar de andar pelas margens. Este parece um processo ameaçador, no qual surge o temor de perder-se. No entanto é um desafio constante que o educador necessita ajudar seu aluno a vencer. (GARCIA, 2005, p. 104).

Na epígrafe: espaçamento simples,  
fonte tamanho 10, recuo de 8 cm a  
partir da margem esquerda.

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

Aqui chega o momento de se encaminharem algumas reflexões finais, considerando-se a incompletude do tema abordado, que poderia prosseguir com mais outros e amplos desdobramentos. Ressalta-se que essas considerações são pertinentes ao universo pesquisado, num determinado local, num recorte de tempo e segundo os depoimentos daquelas colaboradoras.

Constatou-se que as entrevistadas, que estavam ingressando na IES, tinham consciência dos problemas que enfrentavam ao escreverem um texto acadêmico, pois uma escrita inserida no dia-a-dia, em sua singeleza, não oferecia maiores obstáculos. No entanto, quando o assunto envolvia reflexão, argumentação e a expressão escrita, propriamente dita, delineavam-se as dificuldades, pois percebiam que precisavam apresentar um texto que pudesse “convencer” o leitor da qualidade do trabalho em questão. O “colocar no papel” de forma que pudesse ser claro para outra pessoa apresentava um nítido desconforto e desprazer,

aliando-se a isso a dificuldade de não conseguirem interpretar uma determinada leitura. A insegurança no escrever fazia parte da vida acadêmica do grupo colaborador, resultante de lacunas oriundas da Escola Básica, como relataram. Desvelaram, igualmente, a falta de estímulo à pesquisa, leitura e escrita, o que dificultou etapas posteriores.

Nesse cenário, percebe-se a falta de motivação decorrente daquele processo pouco “palatável”, uma vez que as solicitações feitas em etapas de escolaridade anteriores eram apenas cumpridas para obterem um grau que permitisse o prosseguimento da vida estudantil. O “copia e cola” numa pesquisa era a tônica, a “decoreba” substituía a verdadeira aprendizagem e o prazer, que devem estar entremeados a esse processo. As “composições”, encaradas, por vezes, como um tipo de “castigo”, retiravam a criatividade, a curiosidade e o desejo de escrever como espaço de construção de conhecimento e, inclusive, o perguntar poderia trazer momentos de desconforto para alguns professores, que, possivelmente, tinham como premissa um ensino bancário e vertical.

Sem exercitarem, devidamente, a escrita, as alunas ingressaram num curso superior e, no momento em que necessitaram desse aporte, sentiram-se incompetentes para produzirem textos, no mínimo, satisfatórios. As palavras que se unem para formarem um texto, não eram por elas “saboreadas” e não estimulavam seus registros gráficos.

Porém, próximas do término do curso, perceberam que superaram obstáculos iniciais. O escrever não era mais acompanhado do sofrimento na escrita inicial e, passado o momento da procura do “como começar”, as palavras fluíam, permitindo uma elaboração, que, muitas vezes, deixava a autora gratificada e até surpreendida com a qualidade de sua finalização. O investimento na escrita e o reescrever foram destacados, mostrando a importância da recursividade do processo. No entanto, essa visão não foi compartilhada por todas, pois uma graduanda explicou que, para ela, as exigências quanto à escrita não foram muito significativas, o que a levou a não procurar caminhos mais satisfatórios na sua produção textual, evidenciando, pela própria maneira de escrever, as marcas da falta de pré-requisitos em sua aprendizagem.

Outras lacunas também sobressaíram na análise, como a inexistência de investimento maior na escrita por quem trabalha na Educação Infantil, e a falta de embasamento nessa área de conhecimento desde o início da escolaridade também foi lamentada em relação à ampliação de vocabulário e compreensão do texto a ser decodificado.

No entanto, a maioria das alunas apropriou-se da pesquisa, desfazendo os *amarramentos*. Elas reconheceram a ação positiva de alguns professores no sentido de impulsionar a escrita, oportunizando, inclusive, outras tentativas até obterem um trabalho que

estivesse a contento. O sentido educacional e social da escrita também foi evidenciado, tendo ocorrido a manifestação da vontade de escrever bem não só como elemento de satisfação pessoal, mas também como forma de contribuir para a educação. Junto a isso, a importância da leitura como mola-mestra para o embasamento teórico foi lembrada não como obrigação, mas como algo que permitiu o desenvolvimento de uma redação própria e argumentativa, trazendo no texto a indicação de fontes de consulta, demonstrando o devido respeito à autoria.

Um depoimento de uma aluna encaminhou a outras reflexões que podem sugerir futuros trabalhos. A colaboradora registrou que a pesquisa nem sempre é utilizada porque o professor, ao empregá-la em sala de aula, implica-se a tal ponto que ele próprio precisa demonstrar que é um professor pesquisador. Isso requer do docente um outro desempenho que, possivelmente, não seja o que deseja ou o que pode apresentar naquele momento.

Pelo que aqui foi elencado, acredita-se que se alcançou o objetivo geral. Além disso, considera-se que a indagação inicial foi satisfeita, uma vez que as participantes da pesquisa compartilharam as suas percepções e relatos das vivências concernentes ao desenvolvimento de uma pesquisa que cinge leitura e escrita.

E, retomando o início do texto, quando foi relatado que as alunas perguntaram se podiam escrever *com as suas palavras*, pode-se responder que *sim*, pois as suas palavras - e de todos que participam de uma comunidade aprendente e ensinante - são reflexos de suas vivências, de suas leituras e de seus aprofundamentos teóricos que começam a se entremear nas suas vidas de acadêmicas, percebendo-se que continuam – eis, novamente, a representação do princípio hologramático – ideias e vivências de outras pessoas, que as participantes da pesquisa, de certa forma, tomaram para si após análises críticas e (re)construções que continuam o devido significado. E aí as palavras poderiam ganhar o mundo da escrita, errantes, plásticas, abertas a novos pensares, entremeadas e entretecidas com outras vozes, desafiando, em primeiro lugar, o autor e desafiando leitores – e futuros leitores -, que também podem realizar suas próprias interlocuções.

Finalizando, retorna-se ao texto de Abreu (1979), apresentado na epígrafe da Introdução, indicando aos que se envolvem com escrita, pesquisa, leitura – em qualquer ordem que ocorram - que procurem, nos seus poços interiores, um texto a ser escrito e reescrito cada vez que o (re)visitarem, pois a aventura do conhecer é inquietada no eterno *vir-a-ser*.

O escrever e ler de forma contínua, efetiva e eficaz (re)afirma o ato de pesquisar e expressar e, dessa forma, pode-se pensar na importância de *libertar as palavras: as minhas, as suas, as deles e as nossas*.



Centralizado, em negrito e  
letras maiúsculas

## REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS: Lista ordenada de documentos EFETIVAMENTE CITADOS no texto. É organizada em ordem alfabética (em relação ao sobrenome do autor).

1 Enter, 1 espaço 1,5 cm, tamanho 12

ABREU, Caio Fernando. **Carta ao Zézim**. São Paulo: Releituras, 1979. Disponível em: <[http://www.releituras.com/caioabreu\\_carta\\_imp.asp](http://www.releituras.com/caioabreu_carta_imp.asp)>. Acesso em: 29 mar. 2009.

ALVES, Rubem. **Perguntas de crianças**. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/4pilares/message/836>>. Acesso em: 24 mar. 2009.

Deixar um espaço de 1,5 cm entre as referências

As  
Referências  
devem ser  
digitadas  
com  
alinhamento  
à esquerda.

BELLOTO, Sônia. **Você já pensou em escrever um livro?** Informações fundamentais para tornar-se um escritor de sucesso. 3. ed. São Paulo: SAMM, 2003.

BIANCHETT, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETT, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: UFSC; Cortez, 2002. p. 166-185.

BIANCHETT, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: UFSC; Cortez, 2002. p. 13-24.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. **Construindo o saber - metodologia científica: fundamentos e técnica**. São Paulo: Papyrus, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003. (Série Paulo Freire).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Leocilda Maria Pacheco. As teias da escrita: onde o prazer e o desprazer se entrelaçam. Moraes, Roque; Hackmann, Berenice Gonçalves; Mancuso, Ronaldo (Orgs.). **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 91-105

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETT, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: UFSC; Cortez, 2002. p. 255-296.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETT, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: UFSC; Cortez, 2002. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **O sexo das letras**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000. v. A

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001. (Coleção educação).

MORAES, Roque. **Aprender e comunicar: encaminhamento das análises e da produção escrita em dissertações de mestrado**. In: MORAES, Roque; HACKMANN, Berenice Gonçalves; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado**. Ijuí: Unijuí, 2005a. P. 175-194.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MORAES, Roque; HACKMANN, Berenice Gonçalves; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado**. Ijuí: Unijuí, 2005b. p. 17-28.

\_\_\_\_\_. Superando os próprios rastros: a reconstrução teórica nas dissertações de Mestrado. In: MORAES, Roque; HACKMANN, Berenice Gonçalves; MANCUSO, Ronaldo. **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado**. Ijuí: Unijuí, 2005c. p. 247-267.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para navegar no século XXI**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Edipucrs, 2000. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **O problema epistemológico da complexidade.** 2. ed. Mem Martins: Europa América, 1996.

NERUDA, Pablo. **A palavra.** Disponível em:  
<[http://www.releituras.com/pneruda\\_menu.asp](http://www.releituras.com/pneruda_menu.asp)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

RIBEIRO, Alceu Leite. **Redigir: imaginação e criatividade (escrever bem é a solução).** São Paulo: Madras, 2003.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça.** Le tiers-instruit. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. **A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto.** São Paulo: Contexto, 2004.

---

\* O texto original foi publicado na revista **Colóquio**, Taquara, v. 4, n. 1, p. 41-51, jan./abr. 2006. A atual versão, datada de abril de 2009, acrescenta dados necessários para contemplar os itens solicitados para um artigo a ser apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização – MBA FACCAT, das Faculdades Integradas de Taquara.